

Hömborg, Nina

Ergebnisse aus dem Landesweiten Berliner Schulversuch zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit schwerer Mehrfachbehinderung in der Grundschule

Müller, Frank J. [Hrsg.]: *Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion. Band 2. Originalausgabe.* Gießen : Psychosozial-Verlag 2018, S. 289-301. - (Dialektik der Be-Hinderung)



Quellenangabe/ Reference:

Hömborg, Nina: Ergebnisse aus dem Landesweiten Berliner Schulversuch zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit schwerer Mehrfachbehinderung in der Grundschule - In: Müller, Frank J. [Hrsg.]: *Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion. Band 2. Originalausgabe.* Gießen : Psychosozial-Verlag 2018, S. 289-301 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-170155 - DOI: 10.25656/01:17015

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-170155>

<https://doi.org/10.25656/01:17015>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Frank J. Müller (Hg.)

Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion

Band 2



Annedore Prengel, Georg Feuser, Hans Wocken,
Helga Deppe-Wolfinger, Irmtraud Schnell, Nina Hömberg,
Volker Schönwiese, Walther Dreher und Wolfgang Podlesch



Psychosozial-Verlag

Frank J. Müller
Blick zurück nach vorn –
WegbereiterInnen der Inklusion

Die Reihe »Dialektik der Be-Hinderung« ist inter- und transdisziplinär angelegt. Sie eröffnet den Zugang zu einem vertieften theoretischen Begreifen der sozialen Konstruktion von Behinderung in Form von Beiträgen zu einer synthetischen Humanwissenschaft. Sie versteht sich in den Traditionen kritischer Theorie, die immer auf eine veränderte gesellschaftliche Praxis im Sinne von Dekolonisierung und Überwindung sozialer Ausgrenzung zielt. Außerdem muss kritische Theorie im Bereich von Behinderung und psychischer Krankheit erweiterte Zugangswege kritischer Praxis eröffnen und sich von dieser ausgehend bestimmen, denn wie bereits Comenius festhielt: »Das Wissen, das nicht zu Taten führt, mag zugrunde gehen!«

Damit ist ein Verständnis von Behinderung und psychischer Krankheit zugrunde gelegt, das von dem bio-psycho-sozialen Wechselverhältnis von Isolation und sozialer Ausgrenzung als Kernbestand der Konstruktion von Behinderung ausgeht. Gegen diese Prozesse wird die generelle Entwicklungsfähigkeit aller Menschen durch menschliche Verhältnisse gesetzt, in deren Mittelpunkt, in Anlehnung an die »Philosophie der Befreiung«, Anerkennung und Dialog stehen.

Das einzig Heilige, das zählt, ist die Existenz des Anderen.

DIALEKTIK DER BE-HINDERUNG

Herausgegeben von Georg Feuser, Wolfgang Jantzen, Willehad Lanwer,
Ingolf Prosetzky, Peter Rödler und Ursula Stinkes

Frank J. Müller

Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion

**Band 2: Annedore Prengel, Georg Feuser, Hans Wocken,
Helga Deppe-Wolfinger, Irmtraud Schnell, Nina Hömberg,
Volker Schönwiese, Walther Dreher und Wolfgang Podlesch**

Psychosozial-Verlag

Gefördert mit freundlicher Unterstützung der Max-Traeger-Stiftung und der Universität Bremen.



Das Werk ist unter einer Open-Access-Lizenz Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0) freigegeben (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).
Namensnennung: blickzurücknachvorn.net – AutorIn



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Originalausgabe
2018 Psychosozial-Verlag, Gießen
E-Mail: info@psychosozial-verlag.de
www.psychosozial-verlag.de
Umschlagabbildung: *Eltern für Integration – Demonstration für eine Schule für alle*
Foto: Gisela Lau
Umschlaggestaltung nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar
ISBN 978-3-8379-2773-3 (Print)
ISBN 978-3-8379-7417-1 (E-Book-PDF)

Inhalt

Gekommen, um zu bleiben – Erfahrungen aus vier Jahrzehnten Gemeinsamer Unterricht	7
 <i>Annedore Prengel</i>	
Interview	9
Pädagogik der Vielfalt Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung	33
 <i>Georg Feuser</i>	
Interview	57
Entwicklungslogische Didaktik	147
 <i>Hans Wocken</i>	
Interview	167
Auf dem Wege zu einer Grundschule für alle	189
 <i>Helga Deppe-Wolfinger</i>	
Interview	193
Zur gesellschaftlichen Dimension der Integrationspädagogik	213

Irmtraud Schnell

Interview	231
An den Kindern kann's nicht liegen ...	253

Nina Hömberg

Interview	277
Ergebnisse aus dem Landesweiten Berliner Schulversuch zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit schwerer Mehrfachbehinderung in der Grundschule	289

Volker Schönwiese

Interview	303
Disability Studies und integrative/inklusive Pädagogik	331

Walther Dreher

Interview mit Walther Dreher	341
Eine Gesellschaft für alle Menschen ohne besondere Bedürfnisse	387

Wolfgang Podlesch

Interview	399
Integrationspädagogische Lernprinzipien zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	419

Register	437
----------	-----

Ergebnisse aus dem Landesweiten Berliner Schulversuch zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit schwerer Mehrfachbehinderung in der Grundschule¹

Nina Hömberg

Entstehung und Rahmenbedingungen

Der Landesweite Berliner Schulversuch zur Integration von Kindern mit geistiger Behinderung und Kindern mit schweren Mehrfachbehinderungen² in der Grundschule³ ist zum Schuljahr 1996/97 beendet worden. Damit wurden die gesetzlichen Grundlagen⁴ für die freie Schulwahl *aller* Eltern und für den gemeinsamen Unterricht *aller* SchülerInnen geschaffen. Diese Regelung bezog sich zunächst nur auf die sechsjährige Berliner Grundschule. Zur Fortsetzung der gemeinsamen Erziehung in diesem Bereich ist für die Sekundarstufe I ein weiterer Schulversuch eingerichtet worden.

Dieses Ergebnis ist als Ausdruck einer bildungspolitischen Willenserklärung zu verstehen, das durch nationale und internationale Entwicklungen ebenso befördert worden ist, wie durch die politische und gewerkschaftliche Unterstützung im Land Berlin, die Forderung der Berliner Eltern⁵, die pädagogischen Erfolge der Integrationskindergärten und Integrationsschulen in Berlin, die Einsicht der Berliner Senatsschulverwaltung und durch das Engagement der IntegrationsforscherInnen an Berliner Universitäten⁶.

1 Zuerst veröffentlicht in: Hömberg, N. (2007), Ergebnisse aus dem Berliner Landesschulversuch im Hinblick auf Kinder und Jugendliche mit schwerer Mehrfachbehinderung. In A. Hinz (Hrsg.), *Schwere Mehrfachbehinderung und Integration – Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tagungsband der Bundesvereinigung Lebenshilfe (S. 57–74). Marburg: Lebenshilfe-Verlag. Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Verlags der Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V.

2 In der Folge zu: »Kinder mit GB oder Kinder mit SMB« verkürzt.

3 In der Folge »Schulversuch« oder »Berliner Schulversuch« genannt.

4 Änderung des §10a Berliner Schulgesetz. Damit ist die Integration von Kindern mit GB und Kindern mit SMB an der Grundschule möglich, wenn die Eltern dies wünschen. Diese Regelung ist bis heute an einen Haushaltsvorbehalt gebunden. Immerhin ist die Integration von Kindern mit GB und Kindern mit SMB nun einklagbar geworden und die Schulen sind in der Beweispflicht, wenn sie die Ablehnung dieser SchülerInnen mit Ausstattungsschwierigkeiten begründen wollen.

5 Siehe z.B.: Eltern für Integration e.V./Eltern beraten Eltern - von Kindern mit und ohne Behinderung e.V.

6 Hier ist vor allem der Arbeitskreis gemeinsame Erziehung (AK GEM) an der TU Berlin mit J. Schöller, U. Peuss-Lausitz, P. Heyer u.a. und der Kreis um Hans Eberwein an der FU Berlin zu nennen.

Der Schulversuch war an eine wissenschaftliche Begleitung gebunden, die vom Pädagogischen Zentrum (PZ)⁷, der damaligen Institution für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung im Land Berlin, ausging. Damit war der Schwerpunkt der Forschungsprozesse vorgegeben. Die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs hat ihre Arbeit bis zum Frühjahr 2000 weitergeführt. Daher sind über einen Zeitraum von gut zehn Jahren die integrativen Prozesse und die Entwicklung einer Praxis für einen gemeinsamen Unterricht von Kindern mit GB und Kindern mit SMB unterstützt und dokumentiert worden.

Das Konzept⁸ des Schulversuchs ging grundsätzlich von Berliner Bedingungen aus, war aber zugleich, besonders bei der Integration von Kindern mit SMB, an den Erfahrungen aus entsprechenden Schulversuchen in Deutschland orientiert, z. B. aus Hamburg (vgl. Boban, 1992; Hinz, 1991, 1992, 1993) und aus Italien (Cuomo, 1989).

Hier sollen nur die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung vorgestellt werden, die sich speziell auf die Situation von SchülerInnen mit SMB in integrativen Klassen beziehen. Allgemeine Erkenntnisse zum Gemeinsamen Unterricht, wie z. B. die Notwendigkeit einer akzeptierenden Grundeinstellung oder eines differenzierten Unterrichtsangebots, die in besonderer Weise auch für diesen Bereich schulischer Integration gelten, werden als bekannt vorausgesetzt. Diese Einschränkung gilt auch für die Darstellung der Entwicklung integrativer Erziehung in Berlin, für die Einzelheiten der gesetzlichen Grundlagen und für die Rahmenbedingungen⁹ des Berliner Schulversuchs, soweit sie nicht diesen Teilbereich betreffen.

Grundlagen der Ergebnisse bis 2000

Im Schuljahr 1999/2000, also mit dem Ende der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs in der Grundschule, sind insgesamt 22 SchülerInnen mit SMB in Berliner Integrationsklassen unterrichtet worden. Davon waren 14 Kinder Mädchen. Neun Schulen, zwei davon im sozialen Brennpunkt. Acht SchülerInnen der Fläming-Grundschule, die sich mit einer besonderen Schulorganisation und einem konsequenten Integrationskonzept zur ersten Schwerpunktschule gemeinsamer Erziehung entwickelt hat.

Im Schuljahr 1995/96, kurz vor Beendigung des Berliner Schulversuchs zur Integration von Kindern mit GB und Kindern mit SMB in der Grundschule, waren insgesamt 85 SchülerInnen aufgenommen worden. Davon waren 52 Kinder Mädchen, 30 Kinder kamen aus Migrantenfamilien und 12 Kinder waren Jungen und

7 Später: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung (BIL), heute: Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM).

8 Ausführliche Darstellung dazu in: Matt, H., Podlesch, W. & Schmitt, B. (Hrsg.). (1992). Erster Jahresbericht der wissenschaftlichen Begleitung des landesweiten Schulversuchs. Schuljahr 1990/91. Berlin.

9 Ausführliche Darstellung dazu in: Matt, H., Podlesch, W. & Schmitt, B. (Hrsg.). (1992). Erster Jahresbericht der wissenschaftlichen Begleitung des landesweiten Schulversuchs. Schuljahr 1990/91. Berlin.

Mädchen mit SMB. Einbezogen waren 30 Schulen in 18 Berliner Bezirken mit insgesamt 69 Klassen (vgl. Podlesch, 1997, S. 2). Die folgenden Ergebnisse beziehen sich ganz überwiegend auf diesen Zeitraum und auf diese Zahlen.

Bei der Beobachtung integrativer Prozesse und bei der Entwicklung einer integrativen Praxis hat die wissenschaftliche Begleitung des Berliner Schulversuchs von Anfang an auf gemeinsame Forschungsprozesse aller Beteiligten gesetzt. Die PädagogenInnen¹⁰, TherapeutenInnen, Eltern und SchülerInnen haben nicht nur zu ihren Erfahrungen Auskunft gegeben, sondern selbst individuelle Fragestellungen entwickelt und Vorstellungen zum Leben und Lernen in Gemeinsamkeit miteinander und in unterschiedlichen Gremien diskutiert. In erster Linie haben aber die PädagogenInnen durch gezielte Veränderungen des Unterrichts und durch die Reflexion ihrer Arbeit innerhalb der Jahresberichte der wissenschaftlichen Begleitung, ihre eigene Situation und die Praxis gemeinsamer Erziehung bei Kindern mit SMB und ihren Peers in integrativen Klassen aktiv erforscht und vorangetrieben.

Die wissenschaftliche Begleitung hat diese selbstbestimmte Vorgehensweise durch geeignete Fortbildungsangebote und durch verschiedene Untersuchungen zu relevanten Themen unterstützt. So ist z. B. für den Austausch der PädagogenInnen, die Kinder mit SMB in integrativen Klassen unterrichtet haben, ein eigener Arbeitskreis eingerichtet worden. Die Untersuchungen in diesen Integrationsklassen bezogen sich auf die Kommunikationsprozesse von sprechenden und nicht sprechenden Kindern (Hömberg, 2002b) und auf die Befragung der PädagogenInnen zur möglichen Problematik bei der Integration von Kindern mit SMB (Hömberg, 2000).

Zwischenergebnisse dazu liegen mit den Jahresberichten vor, die zwischen 1991 und 1997 erschienen sind (siehe: Matt et al., 1992; Hömberg et al., 1995; Podlesch et al., 1997). Erfahrungen, Berichte und einige abschließende Ergebnisse aus dem Schulversuch sind von den einzelnen TeilnehmerInnen der wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen von Tagungen vorgestellt und in verschiedenen Fachzeitschriften und Buchbeiträgen veröffentlicht worden.

Die folgenden Ergebnisse zur Integration von Kindern mit SMB berücksichtigen diese verschiedenen Quellen, sind aber insgesamt stark verkürzt. Um einen besseren Überblick zu erhalten, werden der Verlauf integrativer Prozesse und die Entwicklung einer integrativen Praxis thematisch getrennt betrachtet, obwohl sie einander bedingen und sich gegenseitig beeinflussen.

Verlauf integrativer Prozesse

Die folgenden Beispiele sind typisch für den Verlauf integrativer Prozesse im Gemeinsamen Unterricht bei SchülerInnen mit SMB in Berlin und zeigen, wie

¹⁰ Wenn nicht eine Berufsgruppe besonders gemeint ist, werden hier alle Lehrpersonen in Integrativen Klassen als »PädagogenInnen« bezeichnet, z.B. Pädagogische MitarbeiterInnen, SonderpädagogInnen und GrundschullehrerInnen.

Annäherungen entstanden und Einigungsprozesse verlaufen sind, wie sich Sichtweisen verändert haben und wie Herausforderungen bewältigt worden sind oder warum eine Problematik trotz guter Ergebnisse fortbestehen kann.

Sichtweisen ...

Die Gruppe der Kinder mit SMB im Berliner Schulversuch entsprach vollkommen dem Personenkreis von Kindern, die als schwer und mehrfach behindert üblicherweise der Berliner Schule für Geistigbehinderte und ausnahmsweise der Schule für Körperbehinderte, zugewiesen wurden.

Dass die Kinder mit SMB in den Integrationsschulen nach einiger Zeit von ihrem Umfeld oft gar nicht mehr als »schwerstbehindert« angesehen wurden und in der Regel problemlos in den Unterricht einbezogen waren, ist als ein bemerkenswertes Ergebnis integrativer Prozesse zu sehen (vgl. Schmitt & Sühling, 1992; Hömberg 2003, S. 177). Offenbar ist nicht nur die Wahrnehmung, sondern auch die Entfaltung des persönlichen Entwicklungspotenzials erheblich von der Lernumgebung abhängig und orientiert sich weitgehend an den individuellen Erwartungen und Einstellungen (vgl. Weiß, 1998). Ein Beispiel für den Zusammenhang von Förderangebot, Lernort und Sichtweise findet sich in einer Untersuchung zur Schülerschaft der Schulen für Körperbehinderte von 1997: »Beeindruckend ist die Tatsache, daß im Ursprungsland der ersten Förderung schwermehrfachbehinderter Kinder durch Fröhlich in Rheinland-Pfalz der Prozentanteil bundesweit am höchsten ist!« (vgl. Wehr-Herbst, 1997, S. 318). Anscheinend kann das besondere Setting einer sehr spezifischen Förderung (Fröhlich, 1981, 1998), zumindest in der Verbindung mit einer Zusammenfassung der Kinder in Schwerstbehindertengruppen, den Eindruck einer SMB verstärken oder sogar tatsächlich die Lern- und Entwicklungschancen der Kinder beeinträchtigen.

Jutta Schöler hat überzeugend beschrieben, wie Kinder mit SMB bei Aktivitäten mit nicht behinderten Kindern profitieren können (Schöler, 1988, S. 87f.). Diese Vorannahme hat sich in Berliner Integrationsklassen bestätigt. Auch zarte und sehr in sich gekehrte Schülerinnen mit SMB haben das lebhafte Umfeld der allgemeinen Schule sichtlich genossen (Schmitt & Sühling, 1992; Grob-Paeprer, 1997, S. 222) und dabei in unterschiedlicher Weise in ihrer kognitiven, sprachlich-kommunikativen, motorischen, sensorischen und sozial-emotionalen Entwicklung deutlich profitiert (vgl. Hömberg, 2003b).

Um gelegentlichen Situationen einer Überforderung oder einer Reizüberflutung auszuweichen haben die SchülerInnen durchweg gute Entlastungsstrategien entwickelt, etwa indem sie lautstark protestiert haben oder eingeschlafen sind – Problemlösungen, die ihre MitschülerInnen vielleicht unauffälliger aber nicht grundsätzlich anders gewählt haben (vgl. Pfründer, 1997, S. 166).

Annäherungen ...

Im Gegensatz zu anfänglichen Befürchtungen sind Kinder mit SMB in der Regel problemlos von den nicht behinderten Kindern akzeptiert worden. Bei einer deutlich sichtbaren Behinderung reagierten die meisten MitschülerInnen neugierig, hilfsbereit und interessiert an Kontakten, anders als z. B. bei Kindern mit Lernbeeinträchtigungen oder mit Hörschädigungen. Dies galt, bei guter Unterstützung durch die PädagogInnen, bis einschließlich Klasse 6 und darüber hinaus, soweit sich dies bei den wenigen SchülerInnen, die in die Sekundarstufe aufgenommen wurden, feststellen ließ.

Annäherungsprozesse unter den Kindern ergaben sich meist spontan (vgl. Grob-Paeprer, 1997, S. 172–174) und ließen sich durch ein gutes Vorbild, durch passende Unterweisung, vor allem aber durch gemeinsame Aktivitäten unterstützen (vgl. Hömberg, 2002b). Allerdings entwickelten sich nicht alle sozialen Lernprozesse reibungslos. Eine Untersuchung zur Ambivalenz beim Helfen liegt mit einem Bericht der wissenschaftlichen Begleitung vor (vgl. Podlesch & Schmitt, 1997, S. 11–21). Dabei stellen Podlesch und Schmitt fest, dass trotz der Problematik, die sich aus einer übermäßigen oder voreiligen Hilfe ergeben kann, die praktische und einfühlsame Unterstützung gerade in Klassen mit schwer behinderten SchülerInnen eine neue Qualität gewinnt:

»Den Mitschüler auf die Toilette zu begleiten, ihm die Jacke anzuziehen, den Speichel wegzuwischen, ihn vom Rollstuhl auf die Matte verlagern, ihm nicht durch Erklärungen, sondern durch Fühlen, Schmecken, Sehen, Hören, Riechen die Möglichkeit zu geben, seine Umwelt kennenzulernen, dies führt zu einem besseren Verständnis füreinander« (ebd., S. 20).

Die Unterschiedlichkeit der Kinder, die zunächst die größte Barriere zu sein schien, wurde im Laufe der integrativen Prozesse schließlich als Gewinn erlebt. So bot die Präsenz der Kinder mit SMB den MitschülerInnen das Erlebnis sozialer und emotionaler Nähe, wie sie es üblicherweise in der Schule nicht mehr erleben dürfen (vgl. Linde & Ludwig, 1997, S. 183).

Herausforderungen ...

Im Gegensatz zu den Befürchtungen im Vorfeld der Integration von SchülerInnen mit SMB, sahen die PädagogInnen am Ende des Schulversuchs in der Situation von Pflege und Versorgung keine besondere Herausforderung mehr (Hömberg, 2000). Die Annäherung an einen neuen Aufgabenbereich hat zugleich die Qualität des Schullebens beeinflusst. Zumindest in diesen Klassen wurde der Aspekt des körperlichen Wohlbefindens bei *allen* Kindern berücksichtigt.

Als Voraussetzung für erfolgreiche Aneignungs- und Verarbeitungsprozesse war neben kompetenter Anleitung zu sachgerechter Pflege und Versorgung vor allem die Möglichkeit gefordert, sich immer wieder, z. B. im Rahmen von Supervision, mit Gefühlen persönlicher Abwehr auseinandersetzen zu können, ohne unter moralischen Druck zu geraten (Maikowski, 2000).

Eine Herausforderung blieb die Frage des richtigen Lernangebots. Auch wenn die meisten PädagogenInnen bereit waren, bei den unterschiedlichen Lernbereichen von möglichst sinnlichen, körpernahen Erfahrungen auszugehen, um die SchülerInnen mit SMB einbeziehen zu können, blieb die Unsicherheit der Zielsetzung oder doch zumindest einer verbindlichen Praxis in diesem Bereich. Dass Lernen dauerhaft individuell und verhandelbar sein sollte, war besonders für die GrundschullehrerInnen schwer zu akzeptieren, auch dann, wenn die SchülerInnen mit SMB keine Unzufriedenheit zeigten und sozial gut eingebunden waren. Während des gesamten Schulversuchs war daher die Auseinandersetzung mit traditionellen Vorstellungen von Diagnostik, Fördern, Lernen und Bewerten immer wieder von wesentlicher Bedeutung.

Einigungsprozesse ...

Die Zusammenarbeit der verschiedenen Berufs- und Interessengruppen in Integrationsschulen, hat sich im Berliner Schulversuch als Forum integrativer Prozesse erwiesen. Dies galt besonders für die Integration von Kindern mit SMB. Hier war die Anzahl der Beteiligten mit differenten Ansichten, zu denen auch die Eltern zählten, besonders groß und die Schwierigkeit die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder richtig einzuschätzen, bot ein weites Feld von Möglichkeiten zur Auseinandersetzung (vgl. Hömberg, 1996, S. 26–31). Einigungsprozesse bei den unterschiedlichen Ansichten zu einer pädagogischen oder therapeutischen Intervention und ein wünschenswerter Kompetenztransfer sind im Verlauf des Schulversuchs immer dann gelungen, wenn sich gute Strukturen zur Kooperation schaffen ließen, etwa im Sinne eines runden Tisches. Dabei schien ein respektvoller Austausch auch dann zur Verständigung und erfolgreicher Intervention beizutragen, wenn sich keine Übereinstimmungen erzielen ließen (vgl. Feuser, 1985; Freiboth-Zenker & Matt, 1999; Hömberg, 2003a).

Abwehrstrategien...

Obwohl die integrativen Schulen und die Eltern mit den Ergebnissen gemeinsamer Erziehung bei SchülerInnen mit SMB ganz überwiegend außerordentlich zufrieden waren (vgl. Hömberg, 2000), war gerade dieser Bereich immer wieder erheblich gefährdet. Noch während des Schulversuchs, also bevor Kürzungen im Bildungsbereich die Ressourcen gefährden konnten, haben die meisten Schulen in

schwierigen Situationen der Schulentwicklung, auch dann, wenn sie mit der Integration dieser SchülerInnen in keinem Zusammenhang standen, die Überweisung der Kinder mit SMB an die Sonderschulen in Erwägung gezogen.

Diese verblüffende Doppelbotschaft konnten die Schulen letztlich nicht plausibel begründen. Unsicherheiten bei den Lernzielen und andere Aspekte der Qualitätssicherung schienen, trotz gelegentlicher Krisen, dabei nicht ausschlaggebend zu sein, auch wenn die Vermutung, die Sonderschulen *könnten* eine bessere Förderung bieten und die Befürchtung, die Bedingungen *könnten* sich verändern, in solchen Situationen immer wieder genannt wurden (vgl. Hömberg, 2000).

Selbst die Annahme, dass die Möglichkeit zur Entlastung durch die Sonderschulen hier nach wie vor eine erhebliche Verführung bedeutet, kann nicht hinreichend erklären, warum die Schulen ausgerechnet ein Erfolgsmodell zur Disposition stellen. Wahrscheinlicher ist, dass Kinder mit SMB von solchen Abspaltungstendenzen jeweils zuerst betroffen sind, weil nach wie vor innerpsychische Prozesse der Abwehr und eine Gefährdung der beruflichen Identität (vgl. Hinz, 1992, S. 14–16) die Einstellungen an Integrationsschulen beeinträchtigen.

Allerdings scheinen solche Lösungsversuche eher die Funktion entlastender Fantasien zu haben oder der aggressive Anteil eines Auseinandersetzungsprozesses mit schwerster Behinderung zu sein, denn tatsächlich hat nur eine Schülerin mit SMB den Schulversuch vorzeitig verlassen und bis heute werden Kinder mit SMB selbstbewusst und sicher integriert.

Ergebnisse zu einer integrativen Praxis

Bei den Zielsetzungen des Schulversuchs war vor allem die Entwicklung einer integrativen Praxis bei Kindern mit »extrem voneinander abweichenden Lernbedürfnissen und -möglichkeiten« (Jahresbericht 1992, Anhang, 2) genannt. Dabei waren zunächst detaillierte Erkenntnisse zu den »personellen, räumlichen, zeitlichen und materiellen Voraussetzungen« für gemeinsame Lernsituationen gefordert.

Die Ausstattung des Schulversuchs zur Integration von Kindern mit SMB war weitgehend an den Erkenntnissen der damals geltenden Sonderpädagogik (vgl. Fröhlich, 1989a,b; Bienstein & Fröhlich, 1993) und an den vergleichbaren Bedingungen der Berliner Schulen für Geistigbehinderte orientiert. Als relevant für Entwicklungs- und Lernbedürfnisse von SchülerInnen mit schweren Mehrfachbehinderungen wurden vor allem folgende Aspekte genannt:

- Gute personelle Ausstattung, die sachkundige Pflege, Versorgung und Therapie als Ausgangsbedingung für Gesundheit, Wohlbefinden und entspanntes Lernen gewährleistet.
- Passende Fördermaterialien und Räumlichkeiten, die Aktivität und Entspannung ermöglichen.

Weil die Ausstattung an den Vorgaben einer spezifischen Förderung für Kinder mit SMB ausgerichtet war, sollen sie hier eher auf ihre Passung für den Gemeinsamen Unterricht überprüft werden.

Effekte der Personalausstattung ...

Zur »integrativen Förderung« (Jahresbericht 1992, Anhang, 2) eines Kindes mit SMB war daher die volle Stelle einer Pädagogischen Mitarbeiterin und, bei Bedarf, weitere sonderpädagogische Förderung vorgesehen. Obgleich mit dieser großzügigen Regelung die Schwellenangst der aufnehmenden Schulen ganz erheblich gemindert worden ist und obwohl die Arbeit der Pädagogischen MitarbeiterInnen ganz entscheidend zur Qualität und zum Gelingen des Schulversuchs beigetragen hat, ist das Ergebnis einer integrativen Förderung damit nicht immer erreicht worden. Diese Regelung unterstützt eher die Annahme, dass Kinder mit schweren Mehrfachbehinderungen ganz überwiegend der Pflege und Versorgung bedürften, verführt zu isolierter Förderung und kann so zur Barriere zwischen den Kindern werden. Die personelle Ausstattung sollte sich daher an aktuellen Bedürfnissen zur Unterstützung des *gemeinsamen* Unterrichts orientieren und nicht am vermuteten Förderbedarf einzelner SchülerInnen (vgl. Hömberg, 2003a, S. 187–188).

Effekte unterrichtsimmanenter Therapien ...

Um eine Trennung von Unterricht und Therapie zu vermeiden, sollten notwendige, therapeutische Maßnahmen grundsätzlich in die Unterrichtsprojekte bzw. in die Aktivitäten aller Kinder einbezogen werden (vgl. Jahresbericht 1992, Anhang, 4). Diese Regelung ist in vielen Schulen erfolgreich umgesetzt worden und hat sich außerordentlich bewährt. Sicherheit bei der richtigen Unterstützung der Kinder mit SMB, z. B. beim Essen oder bei der Positionierung (vgl. Linde & Ludwig, 1997) erwarben dabei nicht nur die PädagogenInnen, sondern auch die MitschülerInnen.

Effekte räumlicher und sächlicher Ausstattung ...

Auch die räumliche und sächliche Ausstattung war schon vollkommen für die Erfordernisse eines gemeinsamen Unterrichts konzipiert. So war ein zusätzlicher Raum vorgesehen, der aber so groß sein sollte, »dass er auch von einer Kindergruppe genutzt werden kann« und Sachmittel waren ganz allgemein für »binendifferenzierende Unterrichtsmaterialien« vorgesehen (Jahresbericht 1992, Anhang, 3). Damit haben *alle* SchülerInnen von der qualitätsvollen Ausstattung

profitiert, die als günstige Voraussetzung für einen differenzierten und stark individualisierten Unterricht anzusehen ist.

Effekte einer sechsjährigen Grundschulzeit ...

Als entscheidende Rahmenbedingung für die Erfolge der Integration von Kindern mit SMB hat sich das Berliner Konzept einer sechsjährigen Grundschulzeit erwiesen. Die lange Gemeinsamkeit hat die Qualität des Zusammenlebens in integrativen Klassenverbänden ausgesprochen positiv beeinflusst und wesentliche Hinweise zur Persönlichkeitsentwicklung von älteren SchülerInnen in integrativen Situationen ergeben.

Mit dem Erhalt des sozialen und kommunikativen Umfelds haben sich Prozesse der Entfremdung, die als entwicklungstypisch gelten, bei *allen* SchülerInnen nach hinten, also in Klasse 5/6 verschoben. Das Bedürfnis nach Abgrenzung oder der Neuorientierung, bezog sich auf die Interaktion *aller* SchülerInnen untereinander und schien sehr wesentlich von Übergangsängsten und von Entscheidungen zur künftigen Schulwahl beeinflusst zu sein und nicht ausschließlich von Fragen der Identitätsfindung. Die Sicherheit eines langjährigen Klassenverbands und die Begleitung der vertrauten PädagogenInnen haben eine Atmosphäre geschaffen, in der sich die SchülerInnen auf einem hohen Niveau mit Fragen von Gleichheit und Verschiedenheit, von behindert sein und behindert werden oder mit der Relativität von Schönheit, Glück, erfülltem Leben und der Bedeutung menschlicher Beziehungen, auseinandersetzen konnten.

Die sechsjährige Grundschulzeit bot zugleich die Möglichkeit den Fachunterricht der Klassen 5/6, durch ein differenziertes klassen- und fächerübergreifendes Lernangebot zu ergänzen. Hier konnten z. B. SchülerInnen mit SMB länger bei einem Lerngebiet verweilen und von den Vorteilen einer Altermischung profitieren. Allerdings war damit auch die Versuchung verbunden, hier einen schulinternen Sonderschulzweig zu etablieren.

Effekte des gemeinsamen Lernens

Zugleich mit den Rahmenbedingungen sollten im Schulversuch Erkenntnisse zur Förderung »der kognitiven, sprachlich-kommunikativen, motorischen, sensorischen und sozial-emotionalen Entwicklung« (Jahresbericht 1992, Anhang, 2) erarbeitet werden. Hier folgten die Zielsetzungen ausschließlich integrationspädagogischen Vorannahmen (vgl. Feuser, 1985; Hinz, 1990; Schöler, 1988), die besonders für SchülerInnen mit SMB heterogene Lerngruppen forderten.

Alle Beteiligten im Berliner Schulversuch, besonders auch die Eltern, konnten die Effekte gemeinsamen Lernens von SchülerInnen mit SMB speziell in drei Bereichen beobachten und beschreiben. Genannt wurden:

- Ein lebendiges Umfeld von Gleichaltrigen, die Kindern mit schweren Mehrfachbehinderungen Anregungen bieten und sie in gemeinsame Aktivitäten einbeziehen (vgl. Grob-Paeprer, 1997; Schmitt & Sühling, 1992).
- Gut sprechende MitschülerInnen, als geeignetes Umfeld zur Sprachentwicklung und zur kulturellen Teilhabe im Bereich Sprache und Kommunikation, bei Kindern mit schweren Sprech- und Kommunikationsbeeinträchtigungen (vgl. Göke, 1997; Light, 1998; Hömberg, 2003b).
- Individuelle und gemeinsame Lernangebote, die in Kooperation mit Eltern und Therapeuten entwickelt werden und die über eine basale Förderung hinaus zielen. (vgl. Hetzner et al., 1992; Hömberg, 2003a).

Effekte begleitender Fort- und Weiterbildung

Die Erfolge dieser beispielhaften Schulentwicklung sind den PädagogenInnen an Berliner Integrationsschulen nicht einfach zugefallen, sondern das Ergebnis intensiver Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen und Einstellungen und ihrer qualifizierten Weiterbildung. Während des Berliner Schulversuchs war Weiterbildung sowohl schulintern, im Rahmen fachlich-pädagogischer Begleitung, als auch über die wissenschaftliche Begleitung im Rahmen allgemeiner Lehrerfortbildung organisiert. Dabei scheint Kompetenz Wege zur Akzeptanz zu öffnen und umgekehrt. Im Berliner Schulversuch ließ sich beobachten, dass

- PädagogenInnen, die sich sachkundig gemacht hatten, grundsätzlich eher bereit waren SchülerInnen mit SMB zu unterrichten (vgl. Hetzner & Podlesch, 1992, S. 50–52).
- akzeptierende PädagogenInnen häufiger als andere Fortbildungsangebote wahrnehmen, um den Herausforderungen des integrativen Schulalltags gewachsen zu sein (vgl. Hömberg, 2003a).

Fort- und Weiterbildungsangebote mussten daher:

- Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit der Situation schwerster Behinderung bieten.
- Kenntnisse zu den (Lern-)Bedürfnissen von SchülerInnen mit SMB vermitteln.
- Handlungskompetenzen zur Umsetzung spezifischer Lernangebote bzw. zur Adaption und Strukturierung üblicher Lernangebote im gemeinsamen Unterricht vermitteln.

Zusammenfassung und Ausblick

Der Berliner Schulversuch kann auf ausgezeichnete Ergebnisse im Gemeinsamen Unterricht bei SchülerInnen mit SMB verweisen. Grundlage dieser Ergebnisse

sind die Erkenntnisse und die Forschungsprozesse aller Beteiligten im Zeitraum von 1990–2000, die in den Jahresberichten der wissenschaftlichen Begleitung und in weiteren Veröffentlichungen dokumentiert sind.

Dass trotz dieser Ergebnisse nach wie vor, auch in erfolgreichen Integrations- schulen, Aussonderungs- und Abgrenzungstendenzen bestehen, zeigt die Notwendigkeit ständiger Auseinandersetzung mit den eigenen Einstellungen und die Schwierigkeit innerhalb eines aussondernden Systems gemeinsames Lernen etablieren zu wollen. Derartige Widersprüche werden sich vermutlich erst mit einem gesellschaftlichen und politischen Bekenntnis zu inklusiven Lebensformen dauerhaft beeinflussen lassen.

Literatur

- Boban, I. (1992). Die Integration schwerst-, anders- und nichtbehinderter Kinder – eine Frage des Selbstverständnisses. In A. Hinz (Hrsg.), *Schwerstbehinderte Kinder in Integrationsklassen. Bericht über eine Fachtagung* (S. 109–125). Marburg/Lahn: Lebenshilfe-Verlag.
- Bienstein, C. & Fröhlich, A. (1993). *Basale Stimulation in der Pflege. Pflegerische Möglichkeiten zur Förderung von wahrnehmungsbeeinträchtigten Menschen*. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.
- Cuomo, N. (1989). *»Schwere Behinderungen« in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feuser, G. (1985). Ein »bißchen« Förderung reicht nicht. Schulunterricht bei schwerstbehinderten Kindern und Jugendlichen. *Das Band*, 3, 6–21.
- Freiboth-Zenker, C. & Matt, H. (1999). Kooperation von LehrerInnen und SonderschullehrerInnen in integrativen Grundschulen. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin (Hrsg.), *Das Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik*. Berlin: GEW.
- Fröhlich, A. (Hrsg.). (1981). *Lernmöglichkeiten. Ansätze zu einer pädagogischen Förderung schwerst mehrfachbehinderter Kinder*. Heidelberg: Schindele.
- Fröhlich, A. (1989a). Erfahrungen mit der Beschulung Schwerstbehinderter. In *Der Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport*, 165–178.
- Fröhlich, A. (1989b). Schulische Integration schwerstbehinderter Kinder. Gutachterliche Stellungnahme für das Land Berlin. In *Der Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport*, 179–185.
- Fröhlich, A. (1998). *Basale Stimulation. Das Konzept*. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.
- Göke, U. (1997). Verbesserung der Handlungskompetenz und Kommunikation. Entwicklungsbericht über Julius. In H. Matt, W. Podlesch & B. Schmitt (Hrsg.), *Jahresbericht 1991/92 und 1992/93* (S. 131–135). Berlin.
- Grob-Paeprer, B. (1997). Interaktionen mit Stefanie. Ergebnisse einer wissenschaftlichen Hausarbeit. In H. Matt, W. Podlesch & B. Schmitt (Hrsg.), *Jahresbericht 1991/92 und 1992/93* (S. 170–179). Berlin.
- Hetzner, R., Rupp, G. & Schilling, A. (1992). Zusammenarbeit mit Eltern, Erziehern und Therapeuten. In H. Matt, W. Podlesch & B. Schmitt (Hrsg.), *Integration von Kindern mit geistiger Behinderung und Kindern mit schweren Mehrfachbehinderungen*. Erster Jahresbericht der wissenschaftlichen Begleitung des landesweiten Schulversuchs. Schuljahr 1991/92 (S. 121–122). Berlin.
- Hetzner, R. & Podlesch, W. (1992). Aufnahme eines Kindes mit schwerer Mehrfachbehinderung in die Vorklasse. Erfahrungen der Fläming-Grundschule Berlin. In A. Hinz (Hrsg.), *Schwerstbehinderte Kinder in Integrationsklassen. Bericht über eine Fachtagung* (S. 14–17 und 50–52). Marburg/Lahn: Lebenshilfe-Verlag.
- Hinz, A. (1990). »Integrationsfähigkeit« – Grenzen der Integration. *Behindertenpädagogik*, 29(2), 131–142.

- Hinz, A. (1991). Kinder mit schwersten Behinderungen in Integrationsklassen. Theoretische Überlegungen und erste praktische Erfahrungen in Hamburg. *Geistige Behinderung*, 30(2), 130–145.
- Hinz, A. (1992). Kinder mit schwersten Behinderungen. Herausforderung und Aufgabe für integrative Pädagogik. In A. Hinz (Hrsg.), *Schwerstbehinderte Kinder in Integrationsklassen. Bericht über eine Fachtagung* (S. 14–17). Marburg/Lahn: Lebenshilfe-Verlag.
- Hinz, A. (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration, Interkulturelle Erziehung, Koedukation*. Hamburg: Curio.
- Hömberg, N., Matt, H., Podlesch, W. & Schmitt, B. (Hrsg.). (1995). *Integration von Kindern mit geistiger Behinderung und Kindern mit schweren Mehrfachbehinderungen*. Dritter Zwischenbericht 1995. Berlin.
- Hömberg, N. (1996). »Von der Schwierigkeit sich zu verstehen ...«. *Grundschule Konkret, Beiträge zur Berliner Grundschulpraxis*, 12, 18–20.
- Hömberg, N. (2000). *Befragung von Pädagogen/innen in Berliner Integrationsschulen zum Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit schweren Mehrfachbehinderungen*. Berlin. (unveröffentlicht)
- Hömberg, N. (2002a). With a little Help from Your Friends. Unterstützte Kommunikation im integrativen Unterricht. In E. Wilken (Hrsg.), *Handbuch Theorie und Praxis der Unterstützten Kommunikation* (S. 109–130). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hömberg, N. (2002b). Kinder lernen sich verstehen. Untersuchungen zum Peer-Training im gemeinsamen Unterricht bei natürlich sprechenden Schüler/innen und ihren Mitschüler/innen, die sich mit Alternativen zur Lautsprache verständigen. In F. Heinzel & A. Pregel (Hrsg.), 6. *Band des Jahrbuchs Grundschulforschung. Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe* (S. 179–184). Opladen: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hömberg, N. (2003a). Kompetenz und Akzeptanz. Aspekte beruflicher Qualifikation bei Pädagogen/innen, die Schülerinnen und Schüler mit schwersten Beeinträchtigungen in integrativen Klassen unterrichten. In vds-NRW (Hrsg.), *Körperbehindertenpädagogik: Praxis und Perspektiven. Unterricht und Erziehung mit Schülern und für Schüler mit Körperbehinderungen* (S. 177–191). Meckenheim: vds.
- Hömberg, N. (2003b). Wie Kinder sich verständigen lernen. Unterstützte Kommunikation im gemeinsamen Unterricht – ein Lernfeld für alle Kinder. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Behinderungen und Lernprobleme überwinden. Basiswissen und integrationspädagogische Arbeitshilfen* (S. 121–140). Stuttgart: Kohlhammer.
- Light, J. et. al. (1998). *Teaching Nondisabled Peers to Interact with Children Who Use AAC*. The Pennsylvania State University. Tagungsbeitrag. 8. ISAAC Conference. Dublin.
- Linde, E. & Ludwig, C. (1997). Marieke in der Vorklasse der Fläming-Grundschule. Handling für Marieke. In H. Matt, W. Podlesch & B. Schmitt (Hrsg.), *Jahresbericht 1991/92 und 1992/93* (S. 180–189). Berlin.
- Maikowski, R. (2000). Zusatzqualifikation Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung – berufsbegleitende Weiterbildung für Lehrkräfte in Berlin. In F. Albrecht, A. Hinz & V. Moser (Hrsg.), *Perspektiven der Sonderpädagogik* (S. 275–282). Neuwied: Luchterhand.
- Matt, H., Podlesch, W. & Schmitt, B. (Hrsg.). (1992). *Integration von Kindern mit geistiger Behinderung und Kindern mit schweren Mehrfachbehinderungen*. Erster Jahresbericht der wiss. Begleitung des landesweiten Schulversuchs. Schuljahr 1991/92. Berlin.
- Podlesch, W. (1997). Entwicklungen des Schulversuchs. In H. Matt, W. Podlesch & B. Schmitt, B. (Hrsg.), *Jahresbericht 1991/92 und 1992/93* (S. 18–19). Berlin.
- Podlesch, W. & Schmitt, B. (1997). Helfen – Prosoziales Verhalten im Kontext pädagogischer Schulforschung und integrativer Erziehungspraxis. In H. Matt, W. Podlesch & B. Schmitt (Hrsg.), *Jahresbericht 1991/92 und 1992/93* (S. 11–21). Berlin.
- Pfründer, P. (1997). *Schulische Integration von Kindern mit sogenannter schwerster Behinderung*. Wiss. Hausarbeit zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen. PH Heidelberg.
- Schmitt, B. & Sühring, S. (1992). Einige Kinder arbeiten besonders gerne mit ihm. Entwicklungsbericht über Benjamin. In H. Matt, W. Podlesch & B. Schmitt (Hrsg.), *Jahresbericht 1991/92* (S. 48–52). Berlin.

- Schöler, J. (1988). Nichtaussonderung von »Kindern und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen«. Auf der Suche nach neuen Begriffen. In H. Eberwein (Hrsg.), *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik* (S. 83–90). Weinheim: Beltz.
- Wehr-Herbst, E. (1997). Die heutige Schülerschaft in der Schule für Körperbehinderte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 48(8), 318.
- Weiß, J. (1998). Kommunikation von Kindern ohne Lautsprache mit ihrer sprechenden Umgebung in der Schule. In K. Hasemann & W. Podlesch (Hrsg.), *Gemeinsam leben, lernen und arbeiten. Perspektiven gemeinsamer Erziehung* (S. 112–119). Baltmannsweiler: Schneider.